

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE ODONTOLOGIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA**

**ASPECTOS NORTEADORES PARA A AVALIAÇÃO DA LECTO-  
ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**CAMILA LUZIA MALLMANN**

**Porto Alegre, RS, Brasil.**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE ODONTOLOGIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA**

**ASPECTOS NORTEADORES PARA A AVALIAÇÃO DA LECTO-  
ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA**

**CAMILA LUZIA MALLMANN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como exigência parcial para à obtenção do título de  
bacharel em Fonoaudiologia.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Lopes Cardoso  
Co-orientadora: Ms. Clarice Lehnen Wolff

**Porto Alegre, RS, Brasil.**

**2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE ODONTOLOGIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

**CAMILA LUZIA MALLMANN**

ASPECTOS NORTEADORES PARA A AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA  
CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Monografia aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ para obtenção do título de Bacharel em  
Fonoaudiologia .

Banca Examinadora:

---

Jefferson Lopes Cardoso

---

Fabiana de Oliveira

---

Carmem Luci da Costa Silva

Aos pacientes que me fizeram perceber a grandiosidade do trabalho com a leitura e  
a escrita.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de conhecer pessoas especiais nessa caminhada.

À minha família, que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu pai, Ernani, exemplo de dedicação e perseverança naquilo que ele deseja alcançar.

À minha mãe, Margarete, que sempre lutou pela minha felicidade e amenizou a saudade por estar longe de casa.

Às minhas irmãs, Carla e Carina, que fazem parte de todos os meus sonhos e se alegram com minhas conquistas.

À minha avó, Iria, que por mais que quiséssemos conversar, ela aceitava que eu precisava me ausentar por motivos importantes.

Ao meu namorado, Ricardo, que escutou as minhas lamentações e que me deu forças para não desistir dos meus planos.

À família Marinho, que me acolheu como parte da família e que soube respeitar os momentos que eu estive ausente.

Às minhas companheiras de caminhada, especialmente a Natacha, a Aline, a Caroline e a Raquel, que foram conforto, ânimo e alegria durante estes cinco anos de estudos.

Aos meus professores, que me apresentaram os caminhos desta profissão, despertando em mim interesses particulares.

Ao meu orientador, Jefferson, que acolheu minhas faltas e dúvidas, construindo comigo todo esse trabalho.

À minha co-orientadora, Clarice, exemplo de pessoa e de profissional, que contribuiu com ótimas discussões para este trabalho e para minha formação profissional.

Aos locais de estágio, especialmente a FPERGS, em que tive a oportunidade de conhecer pessoas muito empenhadas e que enriqueceram a minha formação profissional.

Aos pacientes, que me fizeram ser mais humana, me ensinando a receber o inesperado e a necessidade de voltar para mim e minha prática.

À todos que construíram comigo este momento único da minha vida, meu muito obrigado!

“O imprevisto me fascina”

Clarice Lispector

## **SIGLAS**

- LILACS – Literatura latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- CF – Consciência Fonológica
- DIFAJ – Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de aprendizagem em uma só

Jornada

- C+V – Consoante – vogal
- QI – Quociente de Inteligência

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. PANORAMA DA LECTO-ESCRITA NA FONOAUDIOLOGIA</b> .....	12
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA APREENSÃO DA LECTO-ESCRITA</b> .....	16
<b>2.1. Percursos educacionais no ensino da leitura e escrita</b> .....	16
2.1.1. Algumas considerações sobre os métodos tradicionais do ensino da leitura.	17
2.1.2. Piaget e a psicogênese da língua escrita .....	19
2.1.3. Considerações sobre a alfabetização e o letramento .....	22
<b>2.2. A leitura e a escrita: diferentes tópicos</b> .....	25
2.2.1. Consciência fonológica .....	25
2.2.2. Unidade textual .....	29
2.2.3. Contexto familiar e social da criança .....	33
<b>3. DIFERENTES ABORDAGENS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA LECTO- ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA</b> .....	36
3.1. Modelo de avaliação na perspectiva sócio-interacionista .....	37
3.1. Modelo de avaliação na perspectiva da neuropsicologia cognitiva .....	38
3.1. Modelo de avaliação pela perspectiva desenvolvimentista .....	39
3.1. Modelo de avaliação pela perspectiva psicogenética e metalinguística .....	41
<b>4. ASPECTOS NORTEADORES PARA A AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA FONOAUDIOLOGIA</b> .....	45
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA A PARTIR DOS ASPECTOS NORTEADORES PROPOSTOS</b> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	55

## INTRODUÇÃO

O que está em jogo e o que deve ser considerado pelo fonoaudiólogo no processo de avaliação das dificuldades de leitura e de escrita?

Optamos por iniciar a introdução com a mesma pergunta que suscitou a realização deste trabalho, e que nos parece ser uma questão central para os profissionais que atuam nesse campo da fonoaudiologia.

A fonoaudiologia é uma área que trabalha com a linguagem escrita e se propõe a pensar, entre outras questões, sobre as causas das dificuldades apresentadas pelos sujeitos em relação ao processo desse aprendizado. O trabalho com a escrita, entretanto, não é de exclusividade da fonoaudiologia, visto que outras disciplinas, de diferentes campos, também se dedicam ao seu estudo. Ao pensarmos o que distingue o trabalho fonoaudiológico de outros, podemos destacar que no mesmo a questão clínica está em jogo, pois trabalha com as manifestações de indivíduos que não apresentam uma aprendizagem e um desenvolvimento esperado da lecto-escrita.

A atuação fonoaudiológica nesta área ainda se caracteriza por ser um caminho de descobertas no que se refere a sua especificidade. Em relação à avaliação das dificuldades de escrita, as autoras Berberian, Massi e Guarinello (2003) acreditam que tem sido um desafio para a área desenvolver estudos que “analise criticamente os critérios e as concepções que sustentam a avaliação clínica dos distúrbios de leitura e de escrita” (p.19-20). É nessa direção que construímos os objetivos desta pesquisa, que são: discutir sobre a avaliação de escrita na clínica fonoaudiológica; e refletir sobre a avaliação de escrita a partir de um conjunto de aspectos norteadores formulados.

É por essa ótica que este trabalho busca entender o que, na construção do processo da lecto-escrita, é importante ser considerado pelo fonoaudiólogo. Com isso, esperamos que esse estudo forneça subsídios teóricos para pensarmos a avaliação de escrita na clínica fonoaudiológica.

O nosso trabalho seguiu por um caminho particular, trazendo inicialmente um panorama de como a leitura e a escrita são pensadas na fonoaudiologia. Após esse panorama apresentamos o segundo capítulo, que é de suma importância para o desenvolvimento de todo o trabalho, visto que traz tópicos clínicos e educacionais

acercada leitura e da escrita. Essa parte foi dividida em dois subcapítulos: o primeiro apresentando temáticas acerca da educação, e o segundo sendo voltado para aspectos relacionados à apreensão da leitura e da escrita em diferentes espaços.

No capítulo seguinte apresentamos algumas propostas avaliativas difundidas no campo da fonoaudiologia e destacamos os aspectos norteadores de avaliação da lecto-escrita, objetivo basilar desta pesquisa. No capítulo quatro propomos uma reflexão sobre a clínica fonoaudiológica de leitura e de escrita a partir dos aspectos norteadores propostos. As considerações finais encerram o presente estudo.

Esperamos que este trabalho possa trazer uma contribuição aos estudos sobre a avaliação da lecto-escrita na fonoaudiologia, bem como gerar reflexões em relação ao que tem sido produzido na área. Acreditamos que o caminho que escolhemos para a apresentação desta temática traz um panorama da atuação fonoaudiológica e incentiva a discussão sobre a importância de novos olhares e produções teóricas sobre o assunto. Além disso, procuramos apontar a relevância de considerar os diferentes aspectos que fazem parte do processo de construção da leitura e da escrita e, com isso, a necessidade de incluí-los nas avaliações fonoaudiológicas dessa área.

## 1. PANORAMA DA LECTO-ESCRITA NA FONOAUDIOLOGIA

Neste capítulo abordaremos o tema de leitura e escrita no campo da Fonoaudiologia. Para isso traremos, em linhas gerais, de que forma a temática se insere nas práticas de atuação fonoaudiológica, bem como uma breve revisão de estudos que vêm sendo realizados sobre leitura e escrita.

O ensino da leitura e da escrita é, culturalmente, responsabilidade da escola e, logo, remete-se ao professor o papel de desempenhar essa tarefa. O trabalho do fonoaudiólogo e dos demais profissionais que atuam com as dificuldades de leitura e de escrita surgiu a partir de uma aproximação histórica com a escola e com o professor. Porém, essa aproximação ocorreu por uma demanda voltada para aqueles que sistematicamente “falhavam” no processo de aprendizagem da escrita.

Os primeiros estudos acerca das dificuldades de escrita reconhecidos pela literatura foram divulgados no ano de 1877 (Berberian; Massi; Guarinello, 2003). Nestes estudos, especialmente em áreas médicas, o enfoque estava voltado para a etiologia das dificuldades de leitura e de escrita. Nessa direção, a causa dos problemas relacionados à escrita esteve sempre imbricada a aspectos orgânicos. Ao longo do tempo outras áreas, entre elas a fonoaudiologia, começaram a estudar também o processo de apreensão da linguagem escrita por parte da criança.

As autoras Lima e Pessoa (2007) realizaram uma revisão de artigos fonoaudiológicos na base de dados LILACS<sup>1</sup> a respeito da temática, e encontraram controvérsias no que se refere à delimitação e à definição dos problemas enfrentados por crianças em relação à leitura e à escrita. Elas relacionam esse resultado às diferentes concepções existentes sobre leitura e escrita no campo da fonoaudiologia.

A produção fonoaudiológica acerca da leitura e da escrita tem buscado apoio em diferentes áreas de conhecimento. Dentre as áreas visitadas podemos citar: a Linguística na sua interface com a Psicologia e Sociologia; a Psicologia Cognitiva; a Educação; a Neurologia; entre outras.

Um estudo realizado à luz da filosofia analisou, a partir de artigos científicos, as principais vertentes epistemológicas da fonoaudiologia na linguagem escrita. O

---

<sup>1</sup> LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde. Consiste em um banco de dados de literatura científica voltada para área da saúde.

estudo utilizou conceitos de indicadores educacionais, enquadrando as concepções em positivistas ou pós-positivistas. A conclusão parcial foi de que:

“ ..., as concepções dos autores se enquadram, na sua grande maioria, em categorias de ideias positivistas. Na maioria dos artigos, prevalece uma concepção de linguagem como sendo decorrente do funcionamento do sistema alfabético (consciência metalingüística) ou da consciência fonológica,...” (Galvão e Branco, 2005, p. 248).

Em Berberian, Massi e Guarinello (2003) encontramos autores (Cunha; Jardini e Vergara; Braz e Pellicciotti) que acreditam que habilidades relacionadas à prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita necessitam estarem íntegras para que a criança consiga ler e escrever. Em relação a essas habilidades, as autoras identificaram que a comunidade científica e a clínica fonoaudiológica têm apresentado trabalhos especialmente em habilidades de consciência fonológica (CF)<sup>2</sup>.

Dentre alguns autores que relacionam as habilidades de consciência fonológica com o melhor desempenho em leitura e escrita estão Cardoso-Martins; Cielo; Capovilla e Capovilla; Menezes (*apud* Moojen, 2009). No entanto, esses autores acreditam que não é possível determinar que as habilidades de consciência fonológica são fator determinante na aquisição da linguagem escrita.

A consciência fonológica está relacionada com a capacidade do sujeito de conseguir pensar sobre a língua e é uma habilidade presente no conjunto de habilidades metalingüísticas, na qual outros aspectos também estão presentes como: a semântica, a pragmática, a sintaxe, a morfologia. As habilidades de consciência fonológicas consideradas importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita são apresentadas em três principais níveis: consciência ao nível da sílaba; das unidades intra-silábicas e do fonema, que podem ser testados por meio de tarefas de “identificação, segmentação, produção, exclusão, acréscimo, transposição” (Moojen, 2009, p.194).

Outra vertente de profissionais fonoaudiólogos entende que as dificuldades de apreensão da leitura e da escrita não estão atreladas somente à falta de habilidades e a dificuldades intrínsecas ao sujeito. Eles relacionam os problemas na leitura e na escrita de crianças a aspectos metodológicos escolares, familiares, sociais, culturais, emocionais, linguísticos, entre outros. Galvão e Branco (2005) acreditam que olhar

---

<sup>2</sup> CF – De acordo com Freitas (*in* Lamprecht, 2004) faz parte dos conhecimentos metalingüísticos pertencentes a metacognição. A partir dessa habilidade, de fazer a língua um dos pensamentos e dos sons da fala uma reflexão, a criança consegue julgar e manipular as estruturas sonoras da palavra.

somente para habilidades como a de consciência fonológica exclui os fatores culturais e a possibilidade de conscientização do sujeito quanto a sua participação na construção desse processo.

Aspectos como a relação do sujeito com a linguagem, as situações ambientais e os efeitos dialógicos são compreendidos como parte da apreensão da linguagem escrita. Nessa direção, autores como Cagliari; Abaurre; Dauden e Mori; Mayrink-Sabinson são referências dessa perspectiva e entendem que:

“é na relação que o sujeito estabelece entre a oralidade e escrita, pelas circunstâncias e condições em que o evento linguístico é produzido, pelo papel que o “outro” assume nesse processo, visto que acreditam que o domínio da escrita só se efetiva na prática dialógica, situando-se nessa prática a possibilidade de apreensão da sua convencionalidade”. (Apud Berberian; Massi e Guarinello, 2003, p. 22-23).

Esses estudos apontam o valor da história particular do sujeito nas relações estabelecidas com diferentes interlocutores. Ainda a respeito desse referencial teórico, Berberian; Massi e Guarinello (2003) apontam que olhar para o singular significa, entre outros aspectos, pressupor que as dificuldades em relação ao processo de leitura e de escrita pela criança são sinais do processo de construção do conhecimento pelo qual ela está passando.

A Neuropsicologia Cognitiva, enquanto perspectiva teórica, também tem se proposto a estudar as questões de leitura e de escrita. As autoras Parente e Salles (2008) entendem que o desenvolvimento da leitura e da escrita na criança é multifatorial, relacionado, principalmente, às habilidades neuropsicológicas, fatores biológicos e psicossociais (familiares e escolares). Dentre as habilidades neuropsicológicas consideradas estão: o processamento fonológico, o Quociente de Inteligência (QI) e a Linguagem oral. Já os fatores biológicos estão relacionados a questões genéticas e disfunções cerebrais e dentre os fatores psicossociais os métodos educacionais e o contexto familiar. Esse último tópico, de acordo com as autoras, poderia estar atuando como fator que diminui, agrava ou desencadeia as “vulnerabilidades neuropsicológicas para desenvolver problemas de leitura” (p.364).

A apresentação dessas diferentes propostas de estudo no campo já é suficiente para percebermos a heterogeneidade no que se refere às produções científicas e de atuações fonoaudiológicas em relação à leitura e à escrita. Como apontado anteriormente, este capítulo tem o objetivo de fornecer um panorama da atuação fonoaudiológica em relação à leitura e à escrita. As propostas aqui

apresentadas serão refletidas com maior aprofundamento no decorrer do trabalho, com ênfase nos aspectos avaliativos da leitura e da escrita na fonoaudiologia.

O próximo capítulo se divide em dois segmentos. O primeiro se propõe a apresentar alguns percursos educacionais que necessitam ser visitados para compreendermos as posições escolares. O segundo apresenta alguns tópicos considerados relevantes no processo de desenvolvimento da leitura e de escrita. Acredita-se que desta forma é possível refletir e discutir sobre as diferentes vertentes que envolvem a temática e que perpassam a fonoaudiologia, para assim poder “problematizar” esta área de trabalho que ainda tem muitos avanços a fazer.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA APREENSÃO DA LECTO-ESCRITA

A compreensão de como os sujeitos aprendem a ler e a escrever é o objeto de estudo de diferentes campos de saber, entre eles está o da linguística, o da psicologia, o da pedagogia e o da fonoaudiologia. Ao nos debruçarmos em estudos que tratam da apreensão da lecto-escrita precisamos ter claros os pontos que os fundamentam.

Ribeiro e Souza (2011) expõem que o fonoaudiólogo “precisa voltar sua atenção para a relação entre a *escrita e quem escreve*, ou seja, para escrita como marca e expressão da singularidade e da história de cada leitor e escritor,...”. Nesse sentido, diante do sujeito precisamos compreender o processo e a apreensão da escrita como algo singular. O olhar para o singular requer, entre outras questões, compreender o que pode estar em jogo nesse processo. E para isso é necessário entendermos os principais fundamentos teóricos acerca da temática sobre apreensão da leitura e da escrita.

É nessa direção que apresentaremos neste capítulo o contexto das práticas de ensino em relação à leitura e à escrita, assim como alguns pontos de vista teóricos que embasam as práticas do fonoaudiólogo nesta área.

### 2.1. Percursos educacionais no ensino da leitura e escrita

O ensino da leitura e da escrita sempre esteve muito vinculado à escola e, por isso, atrelada a ela está a “responsabilidade” e o “dever”, por parte dos professores, de formar leitores e escritores. Como aponta Soares (2004b) “considera-se que o acesso ao mundo da escrita é **incumbência e responsabilidade** da escola” (grifo nosso). Mas como aponta Mortatti (2006), há aproximadamente duas décadas vêm surgindo alguns questionamentos a respeito dessa associação entre a escola e a alfabetização. Parte dessas questões tem origem nas dificuldades encontradas pela escola em concretizar a ação que dela é esperada.

As justificativas para tais dificuldades são endereçadas a diferentes agentes causadores: aos métodos de ensino; ao método do professor; às dificuldades intrínsecas do aluno; à precariedade do sistema escolar e das políticas públicas; à condição social dos envolvidos (Mortatti, 2006; Soares, 2007).

Logo, os profissionais que trabalham com leitura e escrita precisam conhecer o que está em jogo nesse processo, levando em conta em suas condutas o que, de fato, (des)qualifica o seu aprendizado. Assim, nos subcapítulos seguintes apresentaremos alguns dos caminhos que foram e são utilizados pela escola para alfabetizar.

### 2.1.1. Algumas considerações sobre os métodos tradicionais do ensino da leitura

Ferreiro e Teberosky, em *Psicogênese da língua escrita* (1984), expuseram de forma crítica alguns dos modelos utilizados no ensino da escrita e da leitura nas escolas. Entende-se que esses modelos são subsidiados, implícita ou explicitamente, por diferentes concepções teóricas sobre o processo de ler e de escrever.

É sabido que após o estudo de Ferreiro e Teberosky (1984) a escolarização tomou novos rumos. Entretanto, os modelos tradicionais não deixaram de permear o ensino e, ainda hoje, alguns alfabetizadores e profissionais acreditam na sua importância.

A preocupação com a educação e seus métodos (termo carregado de críticas) teve repercussão maior após a proclamação da república (Mortatti, 2006). Nesse período a escola teve uma visibilidade maior, tornou-se um espaço importante para a socialização e promoção da modernidade e tinha o intuito de formar sujeitos mais esclarecidos, antes iletrados. O acesso às letras (e aqui se entende leitura e escritura) é sinônimo de mais conhecimento e poder de posicionamento em relação à sociedade,

Até esse momento não havia diretrizes básicas para a escolarização e as iniciativas científicas ligadas a esse processo de alfabetização começaram a criar modelos de como ensinar. Deteremo-nos, assim, a uma breve exposição dos

modelos nomeados de: *sintético* e *analítico*, também chamados de métodos tradicionais.

O modelo *sintético* surgiu em meio a uma precariedade em relação ao ensino, momento em que a educação formal ainda não apresentava uma organização como nos moldes atuais (Mortatti, 2006). Em meio a essa situação, o modelo buscou orientar as atividades educacionais e utilizou as cartilhas como atividades metodológicas. A apreensão da lecto-escrita estava relacionada com a correspondência entre o oral e o escrito, o som e a grafia.

Os estudiosos desse modelo compreendiam que o ensino deveria partir dos elementos mínimos de uma palavra, ou seja, das letras. Com o avanço da linguística propuseram que a aquisição deveria partir do oral, e, nesse caso, o fonema tornou-se o ponto inicial para a alfabetização.

Neste modelo o sujeito da aprendizagem necessitava pronunciar corretamente as palavras para que conseguisse aprender a escrever, por entenderem que a competência oral era necessária para o início da alfabetização. O início do processo de aprendizagem deveria ser pelas ortografias regulares, para que o sujeito não viesse a apresentar confusões com as irregulares.

Além disso, utilizava-se um par *fonema-grafema*, e até que a criança o houvesse automatizado não era indicado que se passasse para o seguinte. Ou seja, era necessário aprender a técnica (o método) para conseguir decifrar o texto. Adeptos deste modelo entendiam que a criança deveria ter habilidades auditivas para seguir com o aprendizado, já que a discriminação dos sons era fundamental para o processo, e consideravam de grande importância atividades que estavam relacionadas com a leitura.

O modelo *analítico*, em oposição ao sintético, acreditava que a aquisição da leitura e da escrita ocorria de forma sincrética, ou seja, que várias esferas faziam parte deste processo. Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita ocorria do todo (texto, frase, palavra) para que depois a criança pudesse compreender os elementos mínimos de uma palavra.

No modelo *analítico* a aquisição da lecto-escrita não estava necessariamente ligada competência *oral*, mas sim as unidades significativas da escrita. Essas unidades seriam aprendidas, fundamentalmente, pela visualização. Por isso, também pode ser chamado de modelo “ideovisual”.

Podemos perceber que em ambos os modelos, embora persistam divergências teóricas, há interferência de habilidades perceptivas (orais e visuais), sendo as mesmas necessárias para que o processo ocorra. Nesse sentido, observamos que, de certa forma, a aprendizagem da lecto-escrita, nos dois modelos citados, está muito atrelada a uma função instrumental, ou seja: ver, ouvir e ter capacidades motoras para a realização da tarefa.

De acordo com Mortatti (2006) após esse período de intensos contrapontos de opinião, cessou a importância pela posição a um modelo determinado, fundido em um modelo *analítico-sincrético*. Apesar de que, de acordo com a mesma autora, ainda era possível, a partir dos métodos de trabalho, perceber àqueles que trabalhavam mais com habilidades visuais, auditivas e motoras.

Com a evolução das produções científicas, novas pesquisas foram realizadas no campo da aprendizagem. Piaget foi um dos grandes estudiosos que apresentou inovações no campo. Veremos no capítulo que segue a relação da teoria de Piaget com a psicogênese da língua escrita, considerada um marco nas mudanças do sistema educacional da época e utilizada até hoje nas políticas de educação.

### 2.1.2. Piaget e a psicogênese da língua escrita

Como já mencionado no item anterior, as revoluções conceituais no sistema educacional tiveram a forte influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). De maneira geral, o entendimento das autoras acerca da lecto-escrita é de que descrever a lista de habilidades e aptidões necessárias para aprender a ler e a escrever pode estar correlacionado positivamente com o seu sucesso, mas não é suficiente para que tal processo seja entendido.

Nesse sentido, em oposição a uma ideia centrada em habilidades, buscaram uma teoria que considerasse o sujeito que escreve, encontrando na teoria de Piaget as respostas para os seus questionamentos. As autoras entendem que nenhuma teoria seria a solução para todos os problemas, mas que essa poderia ajudar-lhes a pensar no sujeito.

A teoria de Piaget não chegou a falar diretamente sobre a lecto-escrita, mas as autoras concebem que as postulações, ao invés de serem entendidas como limitadas, podem ser interpretadas como a “*teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p.28). Nesse sentido acreditam na possibilidade de utilizá-la para compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita.

Em relação ao sujeito da aprendizagem, a teoria de Piaget considera que o sujeito “procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p.26). O sujeito passa a ser determinante no processo, pois organiza suas ideias, atua e apreende através de suas ações. Ao invés de um pensamento condutista<sup>3</sup>, o trabalho piagetiano entende que os estímulos não atuam sobre o sujeito, mas ele os assimila e nesse processo de transformação, acontece o aprendizado do objeto do conhecimento.

A teoria destaca que dificilmente existirá um aprendizado igual, a não ser que haja os mesmos esquemas assimiladores do sujeito. Isso significa que apreender novos conhecimentos está diretamente ligado com a ação entre o sujeito e o objeto, e que ambos estarão em constantes transformações.

O conceito de “esquemas de assimilação” tem grande ênfase na teoria piagetiana, isso porque busca explicar de que forma os sujeitos apreendem novos conhecimentos. Nesse sentido, a apreensão da leitura e a da escrita é vista como um objeto de conhecimento com o qual o sujeito vai mantendo relações e provocando transformações.

Ao corroborar com a teoria de Piaget, as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) entendem que o próprio sujeito obtém o seu conhecimento por meio de suas atividades, ou seja, de um sujeito passivo que necessitava copiar, seguir modelos, surge um sujeito ativo que “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza” (p.29). Este é o sujeito que constrói o seu conhecimento e que é agente ativo nesse processo de apreensão da lecto-escrita.

Esta abordagem acredita que a aprendizagem tem início e desenvolvimento em relação ao “próprio” sujeito (cognoscente) e não no objeto de conhecimento (a

---

<sup>3</sup> Para as autoras a posição condutista está relacionada ao modelo *sintético e analítico*. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) esses modelos acreditam que são “os estímulos que controlam as respostas” e que a aprendizagem é a “substituição de uma resposta por outra”.

escrita), como os métodos tradicionais pressupõem. É o sujeito que caminha (de uma forma não linear) em direção ao conhecimento, através de reestruturações e possíveis erros, que são considerados potencialmente construtivos. A noção de *erro* perpassa a questão do que é observável pelo sujeito, ou seja, ao passo que ocorre o desenvolvimento dos esquemas de interpretação, ocorre também uma progressão no que o sujeito estará preparado para observar. No entanto, o que será ou não observado estará ligado com o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Esse nível não é estanque, visto que o sujeito está em uma contínua construção, e isso fará com que ele disponha de novos esquemas de interpretação e assimilação.

Em relação ao progresso no aprendizado, o aprendiz deverá passar por um conflito cognitivo, pois, somente na presença de algo que ainda não foi assimilado, ele conseguirá refazer os seus esquemas de assimilação. Para que isso ocorra, o papel do educador não é o de propor atividades conflitantes, mas o de ficar atento para a fase de desenvolvimento pelo qual a criança está passando, as suas contradições, e ajudá-la em suas novas estruturas.

Corroborando com a teoria piagetiana, as autoras Ferreiro e Teberosky abordam três questões que consideram essenciais para quem trabalha com o processo de apreensão da lecto-escrita. Elas entendem que é importante reconhecer que:

- A leitura não é somente conhecer a correspondência do som (fonema) a sua grafia (grafema), pois assim seria reduzida a um decifrado. Nesse sentido, as autoras destacam o quanto a língua escrita tem peculiaridades que não se apresentam na linguagem oral. Algumas dessas são a leitura diferenciada em relação aos gêneros textuais, os termos próprios da língua escrita, o ritmo e a continuidade, próprios da língua escrita. O que deve ser imprescindível, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, é a competência linguística.

- O sujeito, por ser ativo, não aprende a escrever somente através da cópia, pois põe em jogo seus esquemas de assimilação anteriores. Isso muda a noção do que se considera como escrita, pois se volta mais para as hipóteses que o sujeito realiza nesse processo, do que propriamente para o aspecto gráfico, espacial, visual, de capacidades sensoriais do mesmo.

- Saber decifrar e copiar o texto não significa que o sujeito esteja progredindo na construção desse conhecimento. Esse item se destaca dos demais

por englobar o que a proposta teórica busca modificar nos processos educacionais. Trata de explicar que a apreensão da linguagem escrita é algo ativo, que ocorre na ação do sujeito com o objeto e que não pode ser visto como algo meramente técnico, metodológico. Nesse sentido, ela se refere aos processos de construção do conhecimento individuais, que não podem ser reproduzidos por um método único e indissolúvel, e que estarão sendo compreendidos somente quando o modo de produção for internalizado.

### 2.1.3. Considerações sobre a alfabetização e o letramento

Como apresentado anteriormente, a escola recebe o papel de promover leitores e escritores, porém as discussões das dificuldades dessa concretização circulam por várias áreas de conhecimento. Nesse sentido, conhecer o que se toma por alfabetização é imprescindível para podermos pensar nos demais processos.

Apesar do ensino da leitura e da escrita já acontecer há mais tempo, o uso do termo alfabetização, considerado como os primeiros anos de escolarização de crianças, teve maiores repercussões no início do século XX (Mortatti, 2006). Apesar da inclusão do termo, não houve modificações nas problemáticas que já estavam sendo discutidas a respeito das dificuldades que a escola enfrentava no ensino da escrita.

Terminologicamente a palavra alfabetizar refere-se a ensinar o alfabeto, mas também, em um sentido mais amplo, à aprendizagem das habilidades básicas para ler e escrever, que estão relacionadas:

“as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos de máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...)”. (Soares, 2004b, p. 91).

A alfabetização, de acordo com a definição acima, está relacionada com a mecânica/ tecnologia necessária para ler e escrever e, de fato, para que se consiga utilizar a escrita como forma de comunicar, é necessário que se tenha um mínimo domínio dessa tecnologia. Entretanto, discussões a respeito da temática demonstram a insuficiência da pura alfabetização para formar leitores e escritores.

Soares (2004b) considera que as dificuldades na prática da língua escrita estão atreladas a um processo de escolarização deficiente, e isso acaba refletindo em um precário incentivo de práticas positivas do uso social da leitura e da escrita. A autora sugere que as práticas de letramento sejam inseridas no contexto da escolarização como uma forma de enfrentar essas dificuldades mencionadas.

De acordo com Kleiman (1995) o termo letramento começou a ser usado como uma forma de dissociar os estudos de alfabetização, que destacavam competências individuais na utilização e prática da escrita, dos que reconheciam a leitura e escrita como uma prática social. Embora a “separação” seja importante para a compreensão da especificidade de cada termo, Soares (2004b) entende que, para além da separação, é necessário que ambos se aproximem, gerando novas configurações nos seus conceitos e práticas.

De acordo com Soares (2004a) por volta dos anos de 1980, tanto o Brasil como outros países (França, Portugal, EUA e Inglaterra) sentiram a necessidade de nomear aquilo que não estava relacionado com a alfabetização – prática de ler e escrever – mas com algo mais complexo, que ultrapassava o que então era praticado na escolarização. Esse movimento gerou novos estudos na área, que buscavam associar as práticas sociais de leitura e de escritura.

O letramento é considerado para além do domínio da tecnologia, está relacionado com a inserção nas práticas cotidianas do mundo da escrita, o conhecimento dos gêneros textuais, a compreensão do que é escrito e a sua finalidade, o entendimento do uso da escrita como forma de comunicar. É a inserção no mundo da leitura e escrita. E como Rojo (2004) aponta, o ser letrado tem a capacidade de:

“escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; discutir com os textos, replicando e avaliando posições ideológicas que constituem seus sentidos, é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela”. (2004, p. 2).

A inserção de novos paradigmas na escolarização gera, de certa forma, uma necessidade de mudança e de reflexão. E o desafio continua sendo unir a tarefa de

“alfabetizar letrando”, ou vice-versa. Mesmo que as duas metodologias pareçam tão discrepantes, a necessidade de saber dosar e compreender as necessidades do grupo ou do aprendiz são imprescindíveis para que se constituam leitores e escritores.

De acordo com Soares (2004a) e outros autores atuais da área, não é possível separar alfabetização e letramento, pois eles ocorrem (ou deveriam ocorrer) simultaneamente no processo de apreensão da leitura e escrita. A alfabetização e o letramento têm como papel, respectivamente, promover a aquisição do sistema convencional da escrita e as práticas sociais que propiciam o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema.

Para alguns autores como Ferreiro (*apud* Soares, 2004a), não existiria a necessidade de criar uma nova palavra (letramento), pois acreditam que a alfabetização e o letramento não são termos distintos, entendendo que tanto o letramento abarca a alfabetização, como vice-versa. Já outros (Soares, 2004a) acreditam que exista uma distinção e que seja importante separá-los para promover uma reflexão a respeito das especificidades de cada conceito.

A discussão sobre as relações de alfabetização e letramento ainda geram muitos contrapontos, visto que aquela já é uma prática comum e este ainda gera confusões e falta de esclarecimento. Como Soares (2004b) aponta, existe uma gama de produções científicas envolvendo a alfabetização, porém ainda são escassas as publicações práticas e científicas envolvendo o assunto letramento.

Mais importante do que definir e separar ambos (alfabetização e letramento) é necessário que haja um entendimento de como valorizar e incentivar práticas de uso social da língua escrita e práticas prazerosas de leitura, para que cada sujeito se deixe transformar pela linguagem escrita. E nesse sentido, Rojo (2004) considera o espaço escolar como um lugar de “conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias” (2004, p.7).

Este capítulo pode nos trazer uma breve visão dos percursos que a educação trilhou para alfabetizar os alunos. Abordaremos no próximo algumas temáticas consideradas relevantes, tanto no meio clínico como no educacional, neste processo de apreensão da leitura e da escrita.

## **2.2. A leitura e a escrita: diferentes tópicos**

Nesta sessão abordaremos alguns tópicos considerados importantes no processo de apreensão da leitura e da escrita. Salientamos que a escolha dos mesmos se deu pela relevância dada a eles em estudos relacionados com este processo no campo da fonoaudiologia.

Os tópicos que aqui abordaremos serão relevantes para o desenvolvimento de todo o trabalho, visto que são mencionados na apresentação das perspectivas e, também, no desenvolvimento do capítulo que consideramos central nesse trabalho, intitulado “aspectos norteadores para a avaliação da lecto-escrita na fonoaudiologia”.

### **2.2.1. Consciência fonológica**

É crescente o número de trabalhos científicos que relacionam as habilidades de consciência fonológica à aquisição da linguagem escrita. As autoras Maluf, Zanella e Pagnez (2007) realizaram estudo para identificar a produção brasileira no tema citado, encontrando maior número de publicações a partir dos anos 90 e a presença de 70,8% em teses/dissertações e de 77,3% em artigos, o que demonstrou que estudos utilizando a consciência fonológica, em diferentes áreas (fonoaudiologia, psicologia), têm sido os mais frequentes no país.

De acordo com Freitas (2004), a habilidade de consciência fonológica faz parte dos conhecimentos metalinguísticos pertencentes à metacognição. A metalinguística tem como objetivo se distanciar da língua para analisar e manipular a mesma em seus diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático e pragmático). De acordo com Santos (1996 apud Moojen, 2009, p. 194), ela se caracteriza como “um conjunto de habilidades que permitem à criança focalizar a atenção sobre a linguagem e refletir sobre sua natureza, suas estruturas e funções”.

Como uma das habilidades da metalinguística, a consciência fonológica permite que o sujeito consiga pensar sobre a língua e refletir sobre as estruturas sonoras das palavras, conseguindo identificar, julgar e manipular os segmentos que

a formam (sílabas, rimas, fonemas). Logo, terá condições favoráveis para estabelecer a relação entre fonema e grafema e para o desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com Moojen (2009), a consciência fonológica é caracterizada como:

“a consciência de que as palavras são formadas de diferentes sons ou grupos de sons e que estes podem ser segmentados em unidades menores. A consciência fonológica envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a capacidade de operar com estes fonemas ou sílabas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor)”. (p. 194)

Na relação das habilidades de consciência fonológica com a aquisição do processo de ler e de escrever, três correntes principais abordam a temática. Uma entende a consciência fonológica como impulsionadora para a apreensão do mesmo, outra a apreensão da escrita como pré-requisito para o desenvolvimento da consciência fonológica e outra entende que existe uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a apreensão da lecto-escrita.

A primeira pressupõe que para conseguir relacionar fonema-grafema é necessário que a criança já tenha passado por experiências de reflexão com a língua oral, da qual necessita buscar auxílio para compreender e retirar sentido do material escrito. Para aprender a escrever a criança precisa ter capacidades relacionadas com a consciência fonológica, como: segmentar os fonemas, compreender que a palavra é formada por estes e que existe relação entre os sons e as letras. Entende-se, então, que a consciência fonológica é um dos pré-requisitos para a apreensão da leitura e da escrita.

A segunda corrente entende que é a partir da apreensão da leitura e da escrita que ocorre o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse sentido, o aprendizado concreto das letras permite o acesso à noção de fonema e isso faz com que a criança consiga analisar as características da mesma.

A terceira corrente, e a que parece ter mais adeptos, agrupa as duas primeiras pelo fato de acreditar que da mesma forma que a consciência fonológica contribui para a apreensão da leitura e da escrita, a própria apreensão desta também estará contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Nesse sentido, acredita-se que existe uma relação de reciprocidade, em que um mínimo de consciência em relação à sílaba e as unidades intra-silábicas serão importantes para aprender a ler e a escrever. Estas, por sua vez,

impulsionarão o desenvolvimento de outras habilidades metafonológicas, em especial as fonêmicas, que são as mais abstratas e que se dão no contato com a leitura e escrita.

Estudiosos que abordam o desenvolvimento da consciência fonológica, concebendo-a como anterior, posterior ou concomitante à apreensão da lecto-escrita, apresentam um consenso entre si no que diz respeito ao desenvolvimento da mesma. Eles concordam que este pode não ser sempre na mesma ordem, mas que apareceria, primeiramente, a habilidade de consciência de palavras, seguida pela de rimas, aliterações, sílabas e por fim pela de fonemas, que é compreendida como a mais complexa de todas as habilidades (Freitas, 2004).

Nesse sentido, existem três níveis principais relacionados com as habilidades de consciência fonológica: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas. Esses níveis representam a capacidade do aprendiz em ter consciência das unidades que formam as palavras.

O nível da sílaba está relacionado com a habilidade de identificar e dividir as sílabas<sup>4</sup> das palavras. A complexidade deste nível é menor do que a dos outros, principalmente quando se apresenta na estrutura C+V (consoante e vogal), pela aproximação existente na separação da fala com a divisão das sílabas da escrita.

O nível intra-silábico se refere à capacidade do sujeito de perceber que palavras diferentes apresentam unidades sonoras (ex. rima e *onset*<sup>5</sup>) que se assemelham, seja no início ou no final da palavra. Apesar de alguns autores apresentarem que este nível diz respeito a unidades dentro da sílaba, Freitas (2004) menciona que este nível pode ultrapassar os limites silábicos, como em rimas que apresentam sons iguais desde a sua vogal ou ditongo aberto (Ex. *rato* – *gato*) e rimas maiores que a sílaba (Ex. *história* – *vitória*).

O nível fonêmico está relacionado com a consciência das menores unidades sonoras que constituem a palavra, os fonemas, que têm função distintiva na fala. Este nível é considerado o mais complexo, principalmente por exigir do sujeito a percepção de unidades que não se tem o costume de separar na fala do português.

---

<sup>4</sup> As sílabas do PB (português brasileiro) apresentam uma característica definida, que é a obrigatoriedade de ter somente uma vogal no centro da sílaba, antecedida ou precedida por uma ou mais consoantes. (Scliar-Cabral, 2009)

<sup>5</sup> É a posição de início de sílaba, no início ou dentro da palavra.

O contato com a língua escrita exige que o sujeito se aproxime da conscientização desse nível.

Apesar de separados em níveis de complexidade, o indivíduo necessita de todas as habilidades de consciência fonológica para pensar e refletir sobre a língua escrita e conseguir ler e escrever. Essas habilidades facilitam a capacidade de conseguir codificar os sons em grafemas no processo de escrita e vice-versa no processo de decodificação da leitura.

Autores como Dambrowski et al. (2008), Moojen (2009), Ettore et al.(2008), Wolff (2008) acreditam que as habilidades de consciência fonológica apresentam uma grande relação com a aquisição da leitura e escrita, uma reciprocidade no que se refere aos seus desenvolvimentos. Logo, entende-se que essas habilidades precisam ser desenvolvidas no processo de alfabetização.

Nesse sentido, levar em conta as habilidades de consciência fonológica, dentre as outras habilidades de consciência linguística, no processo de aquisição da leitura e escrita, significa: considerar a importância de compreender a estrutura das palavras (sílabas, rima, onset, fonema), conseguir fazer relações estruturais e sonoras semelhantes entre palavras, conseguir pensar nas posições diferentes em que se encontram os sons da palavra. Como a habilidade já se resume: é ter consciência fonológica.

Autores como Wolff (2008) e Ettore (2008) apontam a importância de se levar em conta, também, as situações sociais, ambientais e familiares, pois esses espaços fazem parte do processo de aquisição da leitura e escrita e, portanto, participam como agentes diretos. Nesse sentido, quanto mais houver um ambiente propício e estimulador, mais as habilidades de consciência fonológica serão desenvolvidas com afinco.

De acordo com esta proposta, considera-se que o aprendiz tenha um adequado desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica para que consiga refletir sobre elas na apreensão da leitura e escrita. Essas habilidades se relacionam com a capacidade de analisar e manipular a língua e, com constante contato com o sistema alfabético<sup>6</sup> por meio de livros, leituras, terá recursos necessários para alcançar o nível mais complexo – fonêmico – e fundamental para conseguir escrever. Ao mesmo tempo em que precisará se dar conta de que não

---

<sup>6</sup> O sistema alfabético apresenta um número limitado de grafemas para representar a grande variedade de sons existentes na língua. (Scliar-Cabral, 2003)

existe um grafema para cada som que produzimos e que um mesmo grafema poderá representar sons diferentes.

### 2.2.2. Unidade textual

No início das práticas educacionais o consenso era de que para apreender a língua escrita o fundamental era conhecer o alfabeto e conseguir fazer a relação do fonema com o grafema para escrever e vice-versa para ler. Apesar disso ser necessário no processo de apreensão da leitura e da escrita, a produção de um texto como fonte de comunicação requer do escritor o entendimento de que é importante: fazer inferência sobre o interlocutor, refletir sobre o que se quer dizer e como se quer dizer. Essas questões, dentre outras, dizem respeito a aspectos de textualidade.

Nessa direção, estudiosos da linguística, por volta da década de 60 na Alemanha, começaram a desenvolver a constituição de uma nova disciplina: a linguística textual (Fávero; Koch, 2008). A intenção destes estudiosos foi a de modificar o olhar da linguística, que estava intensificado na palavra e na frase, para aspectos pouco observados e que estavam contidos na unidade textual. Assim, o texto foi tomado como a unidade básica de análise e de investigação, na medida em que se passou a acreditar que nele estava carregada a principal função da língua escrita: ser um meio de comunicação.

Além dessas justificativas para a constituição da disciplina, outros autores também apontaram a falta de recursos das gramáticas do enunciado para explicar os fenômenos presentes no texto. Pois entendem que somente em um contexto situacional que tenha como objeto o texto é possível analisar elementos como: “a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos (definidos ou indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais” (Fávero; Koch, 2008, p. 12).

Foi assim que a linguística textual desenvolveu-se em diferentes espaços, os quais produziram diferentes visões de análise textual. Ao considerarmos que o texto

representa a principal análise dessa disciplina recorreremos a Fávero e Koch (2008) que apresentam algumas correntes que abordam e conceituam o texto.

Uma das correntes é a da Teoria Geral dos Sistemas, em que o texto não significa somente um conjunto de sequências significativas, mas uma constituição de signos que compõem uma sequência textual e que apresentam uma série de relações semânticas, sintáticas, fonológicas.

A abordagem de Harweg (1968) toma o texto como algo carregado de sentido (*apud* Fávero; Koch, 2008). Essa abordagem compreende que a textualidade pode se apresentar em uma multiplicidade de formas, tais como: textos verbais, filmes, pinturas, arquitetura, etc.

Por outro lado, Dressler (1972) aborda o texto como uma unidade construída a partir das regras gramaticais, que se caracteriza por ser completa do ponto de vista linguístico, de acordo com a intenção do emissor e/ou receptor (*apud* Fávero; Koch, 2008).

Segundo Fávero e Koch (op. cit) o texto tem sido tomado de duas formas: *lato sensu* e *stricto sensu*. O *lato sensu* significa qualquer manifestação realizada através de um sistema de signos, podendo ser um bilhete, um poema, uma escultura, entre outros. O *stricto sensu* significa a manifestação do discurso, por meio do texto escrito ou falado, formando um conjunto repleto de significado. Nesse sentido, o texto refere-se a uma unidade que contém sentido, que comunica na sua contextualidade e que se apresenta através de uma tessitura – padrões para se dizer que um texto é texto.

O texto, em linhas gerais, significa um enunciado “qualquer”, podendo ser formado por segmentos grandes ou, até mesmo, uma palavra-frase. Pode ser representado de um lado como um “sistema concluído, hierarquizado de configurações estruturais internas e por outro como um objeto aberto, plural, dialogante, ligado ao contexto extraverbal” (Guimarães, 2004, p. 15).

O texto apresenta certa configuração, formado por aspectos chamados de tessitura ou, propriamente, a textualidade. Como vimos, existem várias leituras que definem o que faz que um texto seja considerado um texto. Como partes importantes da textualidade são apontadas: “a contextualização, a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, e a intertextualidade” (Fávero, 2003, p.7).

A autora Deuschle (2009) utiliza em seu trabalho de mestrado a análise do desempenho textual e entende que é através do contato com o texto que a criança vai progressivamente dominando a macroestrutura textual, compreendendo os recursos de coesão e as formas ortográficas corretas.

Em termos gerais, todos os aspectos de textualidade são importantes para a constituição e compreensão do todo comunicativo do texto. Porém, nesta pesquisa elegeremos dois aspectos – coesão e coerência – para pensarmos o processo de avaliação da escrita na clínica fonoaudiológica. A opção por esses aspectos é justificada pela grande referência que os mesmos recebem na literatura da área. Além disso, a coesão e a coerência têm sido consideradas como aspectos centrais da textualidade, por englobarem tanto questões de estruturação do texto como de compreensão do mesmo.

Para analisarmos estes dois aspectos textuais, buscamos encontrar o que eles significam na constituição dos discursos. Para alguns autores não existe distinção entre coesão e coerência e para outros somente o termo coerência existe no texto. Outros ainda os apresentam de forma delimitada, porém interligada para a constituição dos enunciados. Em Bastos (1994) é possível nos encontrarmos com no mínimo três posições em relação ao tema. Essas posições advêm dos autores Hallyday e Hasan, Charolles e Widdowson.

Para Halliday e Hasan, a coesão é uma relação semântica entre um elemento do texto e um outro que é crucial para a sua interpretação. De forma diferente, Charolles entende que não existe o termo coesão, mas sim a “coerência microestrutural” e a “coerência macroestrutural”. Para ele existe uma relação interdependente entre os elementos que constituem o texto (microestrutura) e a coerência (macroestrutura) propriamente dita. Nesse sentido, a coerência de um texto deve ser vista do ponto de vista local (relações coerentes entre frases) e global (relação coerente nas sequências consecutivas). Já Widdowson traz a noção de que a coesão e a coerência estão em articulação, sendo o primeiro o modo como as partes dos enunciados se ligam, assegurando um contínuo proposicional, e o segundo a relação dos atos ilocucionais. Nesse sentido, entende que existe uma interdependência em ambas, pois são nas ligações proposicionais que os atos ilocucionais se apresentam e, portanto, somente nos atos ilocucionais que conseguimos compreender as ligações proposicionais.

A partir dessas diferentes posições, Bastos (1994) conclui que a coesão diz respeito à organização do texto por meio de frases, o que possibilita sequências proposicionais. A coerência está relacionada a como estas proposições estão alocadas no mundo e o que elas representam como valor ilocucional.

Ao pensarmos esses aspectos na clínica fonoaudiológica é importante refletirmos de que forma estes estão sendo abordados e se não se está reproduzindo algo que na prática escolar muitas vezes já acontece.

No contexto escolar percebemos que ao se propor a redação de um texto, comumente o instrutor solicita a elaboração a partir de um tema específico. Esse tema específico pode ou não ter relações significativas com aquele que escreve, já interferindo em aspectos de textualidade e, conseqüentemente, interferindo nas relações de coerência e de coesão.

Ao tomar o texto como forma avaliativa, o professor pode centrar o seu olhar somente em aspectos de coesão, como aqueles relacionados com a ligação entre frases. Nesse sentido, é possível dizer que o professor não trabalha com o textual, mas apenas usa os textos para extrair marcas de coesão e, então, fazer correções a partir delas.

Outro aspecto que Bastos (1994) apresenta ser necessário para que haja uma construção textual com tessitura é a necessidade do produtor do texto saber para quem ele escreve, ou seja, saber quem é o interlocutor. Assim como em outras situações comunicativas fazemos hipóteses do que o nosso interlocutor compreenderá do nosso discurso. Na relação do produtor com seu texto é importante considerar que ele escreve para alguém e este exerce grande influência no que será escrito. Além dessa questão, a situação em que a atividade foi proposta exerce grande influência sobre a produção escrita, no sentido de que forja, muitas vezes, a verdadeira necessidade de escrever, não apresentando nenhum “motivo”, a não ser o avaliativo, para fazê-lo.

Encerramos essa parte considerando que a produção escrita é perpassada por vários aspectos de textualidade que precisam ser levados em conta nas diferentes situações de sua realização. Desconsiderá-los significa não encarar a língua escrita como numa relação ativa com o sujeito, atuante e com poder de comunicar, o que deveria ser a sua função primordial. Aspectos como o de coesão e de coerência são utilizados e cobrados na prática escolar, mas isto não significa que

são avaliados de forma adequada. Como aponta Bastos (1994) o que mais a escola exige é a perfeita coesão e deixa “escapar” as insuficientes marcas de coerências. E dessa forma deixam de perceber e valorizar que ambas caminham juntas, que são inseparáveis.

### 2.2.3. Contexto familiar e social da criança

Como percebemos nos capítulos anteriores, grande parte das abordagens considera, ou pelo menos aponta como importantes no processo de apreensão da leitura e da escrita, aspectos ligados à família, à sociedade, à situação econômica, entre outros. Compreendemos que valorizar estes aspectos significa trazê-los no âmbito educacional e/ou clínico.

Apesar de se saber da relevância dessas questões para o processo de apreensão da leitura e da escrita, Massi (2003) aponta que aspectos educacionais, culturais e familiares não têm sido levados em conta na apreensão da língua escrita. Ao contrário disso, tem se valorizado, principalmente, questões de incompetência para realizar determinadas atividades educacionais. Por isso, a intenção desta parte do trabalho é abordar o que, além dos aspectos cognitivos, metalinguísticos e orgânicos, está em jogo no processo de apreensão da linguagem escrita.

Weiss (2000) destaca que o fracasso escolar está atrelado a diferentes aspectos: à sociedade, à escola e ao próprio aluno. Segundo a autora a sociedade, exerce uma função primordial na relação com o processo de alfabetização, visto que a cultura, a situação político-social, a economia, a estrutura social e as ideologias dominantes é que determinam a sociedade na qual o sujeito está integrado. Esse conjunto de determinantes atravessam todo o sistema educacional e, portanto a forma como os sujeitos aprendem, como são incentivados a aprender, como entendem a necessidade de novos conhecimentos, como compreendem a função das manifestações comunicativas por meio da linguagem escrita.

Como aponta a autora citada: “a possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno depende, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas, o que por sua vez depende, nessa cadeia, das condições sociais que determinem a qualidade de ensino” (Weiss, 2000).

Assim como a sociedade, a instituição escola exerce um papel fundamental no aprendizado escolar, pois é um espaço de estímulo, tanto para o aprendiz quanto para aquele que ensina. Se este espaço não estiver adequado e preparado para receber ambos e promover um contínuo de conhecimento, essa prática pode ser interrompida por questões outras que mascaram e impossibilitam o processo de apreensão da linguagem escrita.

Em relação à escola é importante considerar o valor dado a ela pela sociedade, na qual a família está inserida. Muitas das vezes, a desqualificação social da escola acaba por desapropriá-la como espaço capaz de promover o conhecimento e, portanto, formar leitores e escritores com êxito. Nesse contexto, ela acaba por refletir essa falta de reconhecimento no seu ensino.

O terceiro aspecto diz respeito ao próprio aluno, como suas condições internas relacionadas à intra-subjetividade, aspecto que já foi considerado no capítulo anterior. Outro aspecto que se refere a ele, e que merece destaque, são os problemas de ordem emocionais. Sobre isso, Weiss (2000) lembra que as questões emocionais podem estar ligadas à construção do conhecimento e, logo, a como o sujeito se expressa no ato de aprender. É interessante que isto não seja vista fora do contexto familiar, pois é nesse âmbito, nessa relação que o não aprender pode tomar forma, denunciando uma dinâmica que não vai bem.

O âmbito familiar merece grande relevância, pois ele é nosso primeiro “exemplo”, ideal ou não, de como nos relacionamos com aspectos ligados à linguagem, seja ela qual for. Para Fernández (1991), que expõe as suas hipóteses pelo modelo do DIFAJ<sup>7</sup>, a família deve ser considerada como protagonista no processo de investigação sobre as dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pela criança. Ou seja, não se deve fazer avaliação e diagnóstico sem a presença e a colaboração da família. Para ela, ao considerarmos somente questões abordadas pela criança na avaliação, supõe-se que o problema está contido na criança, e não na sociedade, no sistema educacional ou na família.

Em relação aos possíveis problemas de aprendizagem de leitura e de escrita Fernández (1991) diz que “a origem do problema de aprendizagem não se encontra na esfera individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam como uma também estrutura individual”. Isso mostra

---

<sup>7</sup> “Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de aprendizagem em uma só Jornada” – modelo de primeiro encontro terapêutico.

que não é possível afirmar que nem a família, nem o sujeito são a causa do problema, mas que a relação com o sintoma se dá nessa estrutura.

Abordamos até aqui algumas das questões relacionadas ao que chamamos de contexto familiar e social da criança. Considerar isso, que nos parece menos “evidente” no processo de leitura e escrita significa abrimos mão de uma prática voltada somente para o que é explícito. Buscar entender as relações sociais que estão interligadas com relações pedagógicas, familiares, emocionais, políticas e culturais, nos abre a possibilidade de encontrarmos o que, de fato, é o motivo para o “não aprender”.

### 3. DIFERENTES ABORDAGENS EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Esclarecemos que a apresentação das propostas teóricas nesta parte do trabalho não tem um caráter discriminatório do que é “certo” ou “errado” no que se refere ao tema, mas tem a intenção de mostrarmos, em certa medida, o que tem sido produzido e considerado nos estudos e na clínica fonoaudiológica.

Para a explanação das propostas avaliativas pretendemos partir da discussão de alguns tópicos observados, de alguma forma, em todos os trabalhos investigados. Nesse sentido, buscaremos destacar os seguintes critérios: configuração da avaliação (se é uma avaliação aberta e/ou fechada); conteúdo avaliado (o que se pretende verificar com as atividades); modo como à avaliação foi realizada (como as atividades são solicitadas) e aspectos temporais da avaliação (número de sessões delimitado ou não).

Justificamos que a divisão por abordagem foi uma decisão de ordem didática. Com isso queremos dizer que a inclusão dos autores nos respectivos modelos<sup>8</sup> não é um consenso entre os estudiosos do campo. Além do mais, lembramos que o objetivo dessa parte é somente ilustrar o caráter heterogêneo em que este tema se apresenta na clínica fonoaudiológica.

Iniciaremos apresentando o modelo de avaliação na perspectiva sócio-interacionista, para em seguida comentarmos o neuropsicológico cognitivo. Na sequência apresentaremos um trabalho de cunho desenvolvimentista, para finalmente citarmos uma abordagem voltada para questões de ordem psicogenética e metalinguística.

---

<sup>8</sup> Os autores das perspectivas sócio-interacionista, neuropsicológico cognitivo e voltada para questões psicogenéticas e metalinguísticas autodenominaram-se como tal para a apresentação de sua proposta de trabalho. O outro autor, enquadramos no modelo desenvolvimentista pelo fato do mesmo apontar que busca pensar a partir do desenvolvimento do sujeito.

### 3.1. Modelo de avaliação na perspectiva sócio-interacionista

Para apresentarmos esta abordagem, selecionamos um estudo de caso produzido por Guarinello et al. (2008), sobre a atuação fonoaudiológica nas questões de leitura e de escrita. As autoras expõem nesse artigo o desenrolar de um processo terapêutico durante um período determinado.

As autoras entendem que a avaliação de leitura e de escrita não ocorre de maneira estanque, mas significa um processo contínuo, que precisa ser analisado em diferentes situações dialógicas. A respeito das situações, entendem que essas precisam ser significativas, pois do contrário não poderá ser extraído um conteúdo verdadeiro e expressivo de comunicação através da língua escrita. Nesse sentido, a avaliação ocorre durante todo o período terapêutico.

Para as autoras a construção do processo avaliativo é composta, principalmente, por questões como os contextos familiar, escolar e psicológico e os vínculos estabelecidos entre aprendiz e interlocutor. Em relação ao contexto familiar foi levado em conta a profissão dos pais, as práticas de leitura e de escrita na família, qual a importância dada à leitura e à escrita pela família, a relação que os pais promovem da criança com a leitura e com a escrita. Já em relação ao contexto escolar, buscou-se conhecer de que forma a instituição se envolve com o aprendizado da criança e com suas dificuldades, em que situação a criança se apresenta, o que a escola tem a dizer sobre a criança e qual sua participação para melhorar as questões que ocorrem com a mesma. Em relação ao contexto psicológico, que traz questões de ordem familiar também, buscam compreender o que está por trás dessas dificuldades. E por fim, em relação ao contexto dos vínculos entre aprendiz e interlocutor, valorizam a forma como acontece esse processo dialógico.

Para o processo de avaliação da língua escrita propriamente dito foi utilizado duas formas de propiciar a produção escrita. Uma delas se deu a partir da apresentação de materiais escritos e/ou visuais e, posteriormente, a produção de materiais escritos. A segunda ocorreu por meio do diálogo sobre assuntos diversos e, posteriormente, foi solicitada a produção textual em cima da temática que havia sido conversada.

Os conteúdos avaliados através de leituras visaram questões de pontuação, fluência e interpretação. Além das questões de leitura e de escrita, as autoras referem que a linguagem oral também é uma das modalidades que pode ser avaliada.

Na avaliação da escrita, o trabalho enfatizou questões de coesão e de coerência, pontuação, acentuação e ortografia. Além disso, foram observados os seguintes elementos: marcas de textualidade; progressão temática; estabelecimento de sequência temporal e de eventos; utilização de organizadores textuais; compreensão da função do texto como meio de comunicação; construção de sentido e de inferências sobre o interlocutor.

Outros aspectos que são avaliados dizem respeito à forma como a criança se apresenta no atendimento, como ocorre o envolvimento da mesma com o processo terapêutico, se a criança traz alguma queixa ou acha que algo não vai bem e qual a sua relação com a leitura e com a escrita. Mais do que quantificar as produções incorretas, enfatiza-se as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no contexto familiar, a posição dos educadores envolvidos com a escolarização, a postura do sujeito frente às práticas de leitura e de escrita, os aspectos relacionados com a linguística textual, as questões relacionadas ao vínculo e ao papel do terapeuta nesse processo.

### 3.2. Modelo de avaliação na perspectiva da neuropsicologia cognitiva

Para apresentar a proposta de avaliação das dificuldades de leitura e de escrita sob a perspectiva da neuropsicologia cognitiva, nos reportaremos à produção teórica de Salles e Parente (2009). As autoras referem que as funções e tarefas que são realizadas na avaliação dependem de quais os fatores do sistema cognitivo são considerados importantes para a leitura e para a escrita. Além disso, consideram que, para que se consiga interpretar o que está “falhando”, é necessário analisar os “erros” e realizar a comparação do desempenho do sujeito nas tarefas. A avaliação, por seguir um protocolo de atividades a serem realizadas, ocorre nos atendimentos iniciais e posteriormente para a comparação das atividades.

Para a avaliação as autoras apresentam uma série de tarefas que devem ser realizadas, de forma flexível ou fixa, para obter os resultados do desempenho dos sujeitos em leitura e em escrita. Para a avaliação da leitura se solicita que o sujeito leia palavras reais e pseudopalavras<sup>9</sup>, e que demonstre a compreensão de leitura de textos pré-estabelecidos. Para a avaliação da escrita solicita-se que a criança escreva palavras reais e pseudopalavras ditadas, e escreva uma história. Em relação às questões do texto produzido, se busca analisar como o sujeito planeja e formula o texto, se ele possui habilidades de linguagem, conhecimentos de mundo, competência narrativa, conhecimentos sobre regras da língua e habilidades para escrever palavras. Outras funções que também compõem a bateria de testes estão relacionadas com atividades perceptivo-motoras, linguagem oral, consciência fonológica, memória (curto prazo e não verbal), velocidade de processamento.

As autoras defendem que ao seguirem um modelo de múltiplas possibilidades etiológicas para as dificuldades de leitura e escrita, é necessário avaliar questões biológicas, cognitivo-linguísticas e psicossociais. Salientam que é importante investigar as questões familiares como recursos para a aprendizagem, assim como o nível socioeconômico e cultural, assim como o histórico de dificuldades em leitura e em escrita. As questões escolares, como recursos físicos e humanos da escola, a filosofia pedagógica, o projeto político-pedagógico e o perfil dos profissionais também devem ser considerados na avaliação da leitura e da escrita.

### 3.3. Modelo de avaliação pela perspectiva desenvolvimentista

Para a apresentação dessa abordagem utilizaremos alguns trabalhos de Zorzi (2004;2008) e de Ciasca(2008) que propõem que se reflita e trabalhe com a análise de erros ortográficos e distúrbios específicos de leitura e de escrita. Apesar de não tratarem somente de avaliação, consideramos estudos possíveis de serem pensados nessa parte da pesquisa.

---

<sup>9</sup> As pseudopalavras são palavras inventadas pelo avaliador ou retiradas de algum protocolos já estabelecido. Elas são constituídas a partir de palavras possíveis no português brasileiro e utilizadas na avaliação para verificar se o sujeito consegue produzir palavras não existentes, usando as regras da língua.

Para os autores Zorzi e Ciasca (2008), o bom desempenho na leitura e na escrita está relacionado a colocação em prática de estratégias fonológicas e ortográficas. Logo, se houver dificuldades na execução de alguma dessas estratégias pelo aprendiz, podem ocorrer problemas de leitura e de escrita. Além disso, os mesmos consideram que os “erros” fazem parte de um processo que está em desenvolvimento na criança, e que este momento é rico por revelar as hipóteses que o sujeito faz em relação a sua escrita.

A proposta de avaliação das questões de leitura e de escrita, segundo Zorzi (2004), deve estar centrada na história da criança e na análise de habilidades de linguagem oral e escrita. Dentre as questões a serem pesquisadas, merecem especial atenção a condição financeira e as características da família, os momentos e a qualidade da aprendizagem, as dificuldades que se apresentam nesse processo e na história do sujeito, as características de comportamento e de afeto do sujeito e da família. Complementa que “a queixa deve orientar o exame, mas não limitar sua extensão ou abrangência” (p.18).

O modelo utilizado pelos autores Zorzi e Ciasca (2008) para avaliar o perfil ortográfico é por meio de um ditado de palavras reais e pseudopalavras e, posteriormente, por meio de uma redação com tema e forma de orientação pré-determinada. Neste caso, se verifica que houve um padrão a ser seguido na avaliação das questões de escrita. Já no trabalho de Zorzi (2004), o mesmo não apresentou um protocolo rígido a ser seguido, mas citou alguns pontos que prioritariamente precisam ser avaliados, como a linguagem oral, escrita, leitura, consciência fonológica e demais possíveis problemas (ex: avaliação auditiva).

Em relação à linguagem oral, Zorzi (2004) aponta aspectos como a compreensão de situações narradas oralmente, características da fala, qualidade e quantidade de vocabulário e construção de uma narrativa por meio de figuras. Em relação à escrita, avaliada por meio de ditado de palavras e de textos narrativos, busca-se analisar a ortografia e o domínio de aspectos linguísticos (estruturação, sintaxe, léxico, coesão, coerência). Em relação à leitura, propõe que seja avaliada a leitura de palavras conhecidas, desconhecidas e “não palavras”, frases e textos como forma de analisar as estratégias de decodificação e a compreensão dos mesmos. Sobre a consciência fonológica, indica avaliar as habilidades do sujeito na segmentação e manipulação das estruturas ao nível da palavra, sílaba e fonema.

Zorzi e Ciasca (2008) entendem que a avaliação das dificuldades de aprendizagem não está atrelada somente a questões de linguagem, considera necessário o atendimento multidisciplinar para verificar outras questões importantes nesse processo, tais como as de ordem comportamental, social, neurológica e afetiva. E, nesse sentido, consideram que a avaliação deveria ser realizada por outros profissionais habilitados para analisar estas questões.

#### 3.4. Modelo de avaliação pela perspectiva psicogenética e metalinguística

Para finalizar a apresentação das propostas de avaliações de leitura e de escrita na clínica fonoaudiológica, trazemos os trabalhos de Moojen e França (2006) e Moojen (2009) que têm como foco principal o estudo da escrita alfabético-ortográfica. Os autores apresentam uma visão fonoaudiológica e psicopedagógica, enfatizando o papel da linguagem no diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita.

Moojen (2009) refere que muitas vezes se utiliza na avaliação o caderno dos escolares para procurar os seus erros cometidos na escrita, porém a autora considera que esse material nem sempre é eficiente e seguro para analisar a escrita. Nesse sentido, sugere o uso de ditados balanceados como forma de ver em quais erros a criança está perseverando.

Em relação ao uso de textos para avaliar a escrita, a autora considera que esta prática não avalia o desempenho ortográfico, visto que os sujeitos podem escrever textos pequenos e utilizar palavras que não evidenciem os erros que cometem na escrita. Nesse sentido, justifica a importância de usar os testes padronizados, tanto para ambientes escolares, como para ambientes clínicos.

A mesma autora propõe um ditado balanceado de cinquenta vocábulos, que é constituído por palavras que apresentam todas as posições de letras do vocabulário de língua portuguesa, com exceção de xc e z com som de /s/. O ditado tem como critérios ser de fácil e rápida aplicação, com palavras correntes no vocabulário de alunos, e servir para discriminarmos alunos fortes e fracos no desempenho ortográfico, por meio da classificação dos tipos de erros linguístico produzidos. Após a aplicação do ditado, os erros são classificados de acordo com suas características,

podendo ser de conversão fonema/grafema, regras contextuais simples e complexas e irregularidades da língua. Além disso, deve se considerar as questões de nível de escolaridade e a recorrência de erros.

No uso do instrumento do ditado balanceado para pensar a produção individual, Moojen (op. cit.) selecionou um caso dentre os indivíduos da turma que estudou e que estava com níveis menores em relação ao desvio padrão da média da turma. Após a análise e a interpretação dos erros do sujeito foi possível montar uma proposta terapêutica de acordo com a hierarquia das dificuldades nas diferentes categorias.

Para avaliar a “linguagem escrita” de um indivíduo com dislexia, Moojen e França (2006) indicam como procedimentos básicos a entrevista com familiares e cuidadores, os testes de leitura, de escrita e de habilidades metafonológicas, assim como outros complementares. A respeito do procedimento de entrevista com os pais, os autores indicam coletar a história da criança, as suas experiências educativas, as ocorrências de dificuldade de linguagem em algum familiar e demais problemas que a criança possui. Além disso, sugerem investigar o contexto da escola, o que é exigido da criança e como ela reage diante disso, de que forma os pais auxiliam nas tarefas e se responsabilizam pela educação.

Em relação à avaliação de leitura, os mesmos autores indicam testes de leitura de palavras, pseudopalavras e textos (em silêncio e oral), com a finalidade de saber qual a rota (fonológica e/ou lexical) utilizada pelo sujeito, a velocidade de leitura e a presença de substituições, de omissões, de inversões, de transposições, de adições e das ratificações. Além disso, por meio dos textos avaliam o nível de esforço, o ritmo, a expressão, a aproximação texto-olho, os movimentos de olhos e cabeça e os sentimentos ocorridos nessa atividade.

Em relação à avaliação da escrita, além do método já mencionado de avaliação da escrita-ortográfica por Moojen (2009), os autores Moojen e França (2006) ressaltam a importância de aplicar um ditado de texto do qual se extrai uma análise qualitativa e quantitativa dos erros. Por meio da produção de textos espontâneos ou semi-dirigidos analisam questões de coerência, coesão, concordância nominal e verbal, pontuação e ortografia. Além disso, consideram útil analisar a cópia de um texto para observar outras questões, como velocidade de execução, qualidade do grafismo, postura.

Por fim, apontam a importância de um teste de consciência fonológica, que analise as habilidades de “síntese, segmentação, identificação, omissão, acréscimo, transposição de sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas” (Moojen; França *in* Riesgo; Ohlweiler; Rotta, 2006, p.172). Os autores também destacam a necessidade de analisar a capacidade de seriação, memorização, fluência verbal e de processamento auditivo, além da avaliação de outros profissionais para complementar a avaliação e chegar a um diagnóstico adequado.

A partir dos quatro modelos apresentados, podemos ter uma noção de como tem sido realizadas as avaliações de leitura e de escrita na fonoaudiologia. Os estudos escolhidos não representam a totalidade das atuações fonoaudiológicas, mas por meio deles é possível pensarmos de que forma a leitura e a escrita tem sido pensadas na fonoaudiologia.

No início deste capítulo, apresentamos alguns critérios que buscamos abordar nas exposições dos modelos. Os retomamos aqui como fechamento do capítulo e, de forma geral, como um resumo de como os critérios são propostos pelos modelos escolhidos.

Em relação à configuração da avaliação pudemos observar que dentre os quatro modelos, dois apresentam uma avaliação mais aberta, ou seja, com possibilidade de variação em relação ao que seria abordado no processo avaliativo. E dois modelos apresentam uma avaliação mais fechada, com questões já elaboradas e com maior uso de protocolos pré-estabelecidos.

Em relação ao conteúdo avaliado, ou seja, ao que se pretendia verificar com as atividades, percebemos que em grande parte as avaliações compunham de elementos que estavam de encontro com a perspectiva na qual o autor acredita. A maior parte dos modelos, 3 de 4, buscava através das atividades saber o que o sujeito apresentava de incorreto em relação ao que era solicitado, buscando fazer um delineamento das dificuldades do mesmo.

Em relação ao modo como à avaliação foi realizada, nenhum dos modelos chegou a apresentar de que forma as atividades são propostas. Um dos modelos, o segundo exposto no capítulo, deixa claro que realiza tarefas delimitadas, muitas das quais necessitam de uma forma de apresentação já estipulada, para que não ocorram variações nas respostas. O último modelo apresentado propõe um ditado, o

qual também apresenta uma ordem e uma forma de melhor realização do mesmo. Os demais não apontam nenhuma maneira de avaliar os indivíduos.

Em relação aos aspectos temporais da avaliação, ou seja, o número de sessões, nenhum modelo expôs o número exato que realiza a mesma. Mas, ainda assim, é possível percebermos que no primeiro modelo existe uma busca para que haja um processo avaliativo, que não seja estanque, mas contínuo. Já nas demais, a avaliação em uma etapa que culmina no diagnóstico e demais etapas clínicas.

Após expor de forma sintetizada esses critérios, percebemos que dentre os quatro modelos, somente um, o primeiro apresentado, mostrou que busca compreender questões atreladas a função da escrita, de forma que ela seja representativa para aquele que escreve. Nos demais, houve maior preocupação com a busca das dificuldades e erros que a criança produz na leitura e na escrita.

#### **4. ASPECTOS NORTEADORES PARA A AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA FONOAUDIOLOGIA**

Este capítulo apresentará aspectos que elegemos necessários para nortear a avaliação da leitura e da escrita na clínica fonoaudiológica. Para apresentá-los, optamos por um percurso particular, que tem como eixo central o sujeito e sua relação com a lecto-escrita. Essa trajetória nos remete a considerar os primeiros contatos do sujeito com a linguagem escrita.

A relação do sujeito com a lecto-escrita tem início com as suas primeiras experiências de linguagem e com a língua escrita, e isso ocorre muito antes da inserção em espaços escolares, por meio de informações que chegam através da escrita no dia-a-dia e pelo acesso às práticas de leitura. A presença dessas experiências tem relação com os aspectos do contexto social e familiar do sujeito. O contexto social é considerado determinante em relação à qualidade e à quantidade de práticas de leitura e de escrita, assim como o contexto familiar que, além de nos inserir na sociedade e na cultura, é capaz de (des)valorizar as pequenas experiências, tornando-as significativas ou não.

O sujeito que chega até o fonoaudiólogo por apresentar dificuldades para ler e/ou para escrever, traz consigo diferentes experiências de relacionamento: com o outro, com o conhecimento, com a cultura e com a leitura e a escrita no seu ambiente. Essas práticas anteriores à escolarização são fundamentais, pois servem como matrizes de referência que o sujeito utiliza para aquisição de novos conhecimentos. Juntamente com elas, as vivências escolares trazem ao sujeito novas formas de aprendizagem, qualificando ainda mais esse processo. Nesse sentido, as práticas anteriores à escolarização merecem atenção por serem fundamentais no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para compreendermos melhor as relações que o sujeito mantém com a escrita antes da escolarização, é necessário considerarmos a família nesse processo. Isso significa conhecer o espaço linguístico que a mesma constrói, a maneira como lida com os novos conhecimentos e quais as apostas que faz em relação ao filho. Esse conhecimento da família se justifica pela forte influência que ela exerce nessa construção do conhecimento pelo aprendiz. Além disso, sabemos

que a família está em um sistema maior, um contexto social que muitas vezes tem o poder de transformar, positiva ou negativamente, as práticas relacionadas com a aprendizagem.

Relacionado ao fator do contexto social e familiar, encontramos outro aspecto que tem sido bastante difundido nas últimas décadas, que são as práticas de letramento. Para que a criança consiga utilizar a escrita de forma que ela produza um sentido, tanto no papel de leitora como no de escritora, é necessário que haja, além das questões relacionadas com o domínio do alfabeto e das regras, uma base que possibilite à criança fazer interpretações sobre o que está escrito e o real, o cotidiano. Nesse sentido, o letramento é fruto da construção que o próprio sujeito realiza, por meio das experiências que ele tem na família, no convívio social e em espaços nos quais ele pode extrair momentos significantes das ações de leitura e escrita. As práticas de letramento devem ser investigadas, pois são elas que apontam o que o sujeito apresenta de significados em relação à leitura e à escrita.

A presença de práticas de letramento tem efeitos importantes na alfabetização. Neste processo é apresentado para os sujeitos aquilo que é mais formal, que diz respeito às normas da língua de determinada sociedade, tais como a direção do traçado e da leitura, o tipo de letra, a forma, o tamanho, entre outros aspectos que dizem respeito ao domínio do código escrito. Mas para que esse conjunto de normas faça algum sentido para aquele que aprende é necessário agrupar a bagagem de práticas de letramento à necessidade da continuidade delas por parte da escola e da família. Isso mostra que, além da escola, a família e o contexto social também exercem papel de alfabetizadores, proporcionando experiências que favorecem e complementam o ensino formal.

Apesar de acreditarmos que a alfabetização tem seu início nos primeiros contatos da criança com a escrita, a instituição educacional é um espaço potencialmente destinado ao aprendizado da mesma. A entrada da criança na escola vem carregada de representações que os pais e a sociedade fazem dela, acreditando que ela será capaz de lhe dar a base de ensino ou desqualificando a capacidade desta em fazê-lo. Além disso, cada espaço escolar apresenta uma abordagem de ensino, um projeto pedagógico que está direcionado para os sujeitos que ela quer formar. Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita está atrelado a estes tópicos, podendo a instituição ser um modelo eficaz ou não para determinadas

peessoas. Isso quer dizer que os métodos utilizados devem ser pensados na relação com o sujeito e questionados no sentido de que eles poderão ser também o motivo das dificuldades apresentadas pela criança.

Em relação a essas abordagens de ensino, uma grande parcela das escolas busca orientar suas práticas por meio das ideias de Piaget. Tendo como base os pressupostos piagetianos, as mesmas apostam que o sujeito passa por um processo de construção do objeto de estudo, que ele realiza hipóteses e que essas estão relacionadas com o produto do contato entre o sujeito e o objeto. Entendem também que a relação do sujeito com a aprendizagem da leitura e da escrita está atrelada à bagagem que é trazida pelas experiências anteriores, ou seja, com todos os contextos que interagem com o sujeito.

O reconhecimento que as dificuldades de aprendizagem da lecto-escrita podem estar relacionadas aos modelos de ensino, nem sempre é considerado pelas escolas. O que acontece com frequência é a colocação de um “rótulo” de que aquela criança tem algum problema, principalmente do tipo orgânico e/ou cognitivo, e que a escola não tem responsabilidade sobre essa situação. Referências a problemas deste tipo são encontradas na literatura, e por isso os referimos neste trabalho.

Acreditamos que existem aspectos orgânicos que possam prejudicar o processo de apreensão da leitura e da escrita, assim como questões cognitivas que tornam mais difíceis a construção da mesma. Porém, é importante que esses aspectos não sejam tomados de maneira isolada e determinante.

Outro aspecto que não se relaciona diretamente com questões orgânicas, mas com as competências cognitivas do sujeito, está ligado com a capacidade do mesmo em conseguir refletir sobre os sons da língua. Esta habilidade, chamada de consciência fonológica, tem sido muito investigada ultimamente e vem sendo relacionada com a apreensão e com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, esta habilidade facilita a consciência das características da estrutura sonora que compõem as palavras, promovendo um melhor entendimento da relação fonema/ grafema. E isso se faz necessário investigar, visto que pode ser uma ferramenta que nos dá indícios sobre as hipóteses que a criança realiza sobre a relação da fala com a escrita e com as possibilidades da representação escrita. Além disso, devem ser observadas as dificuldades ortográficas, que se relacionam

com a influência da linguagem oral na escrita, podendo ocorrer uma quase indiferenciação dos códigos.

Além de todos os aspectos abordados até aqui, não podemos deixar de ressaltar a importância dos significados da escrita que repercutem na criança, não somente como estrutura formalizada e com presença de regras, mas como um instrumento rico e capaz de comunicar. Nesse sentido, é necessário compreender a forma como o sujeito se utiliza das palavras e frases para compor a sua produção textual. Ou seja, além de ver o texto como algo formado por partes, é preciso olhar para a produção do mesmo como um espaço de expressão, no qual o escritor pode colocar suas ideias, sentimentos e expor ali as suas particularidades. E esse aparato pode ser um utensílio avaliativo que consegue extrair, mesmo que não totalmente, as hipóteses, as formas, e os significados que o sujeito produz na relação com a língua.

Apesar das dificuldades na produção textual aparecerem com maior ênfase, os problemas de leitura podem evidenciar que alguns aspectos importantes de compreensão da linguagem estão falhos. Assim como no processo de escrita, é importante considerar se o leitor tem alguns conhecimentos prévios sobre o texto, se consegue relacioná-lo à realidade de mundo, se localiza e pontua as informações que considera mais relevantes, se faz inferências sobre quem é o interlocutor e o que ele quer dizer, se consegue inferir significados de aspectos não compreendidos diretamente a partir do contexto textual e se sintetiza as informações que extraiu do texto. Mas, concomitante a isso, é importante considerar se a decodificação da escrita não está prejudicada, visto que ela pode se tornar um impeditivo na elaboração dos conhecimentos necessários para a constituição de leitores.

Dissemos no início deste capítulo que apresentáramos os aspectos necessários para nortear a avaliação da leitura e da escrita na clínica fonoaudiológica. No entanto, a eleição desses aspectos impõe um risco inerente a nossa proposta: deixar de fora outros tantos fatores que poderiam compor uma avaliação da lecto-escrita. Esse é um risco que resolvemos assumir, pois acreditamos que o tema é bastante amplo e que, portanto, não se esgota aqui.

Concluimos, assim, essa parte do trabalho ressaltando a importância de uma avaliação fonoaudiológica em leitura e em escrita que dê conta de olhar para aspectos que fazem parte do processo de aprendizagem desses objetos do

conhecimento. Em síntese, esses aspectos são: o contexto familiar, o contexto social, as práticas de letramento, o modo de alfabetização, os métodos de ensino utilizados na escola, o projeto pedagógico da escola, o processo de construção realizado pela criança em relação à apreensão da leitura e da escrita, os fatores orgânicos e cognitivos, a ortográfica, as habilidades metalinguísticas, as potencialidades na textualidade e os aspectos de compreensão da linguagem.

## **5. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA LECTO-ESCRITA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA A PARTIR DOS ASPECTOS NORTEADORES PROPOSTOS**

Essa pesquisa tem como objetivo de base refletir clinicamente sobre o processo de avaliação da leitura e da escrita na fonoaudiologia. Para isso, foi necessário realizarmos um percurso teórico que, como salientamos no capítulo anterior, teve como eixo central o sujeito e sua relação com a lecto-escrita. Logo, esta parte do trabalho respeitará o mesmo eixo, porém, refletindo agora sobre a avaliação a partir dos aspectos norteadores propostos.

O processo avaliativo em leitura e em escrita demanda que o fonoaudiólogo conheça a realidade daquele que o procura, bem como possibilita uma direção para o processo terapêutico, caso este se faça necessário. Nesse sentido, para que a avaliação comporte a singularidade do paciente, é importante que haja critérios que identifiquem o que realmente é significativo enquanto demanda do mesmo.

Acreditamos que os aspectos norteadores apresentados (cf. 3.2) representam critérios importantes no processo avaliativo, visto que vão ao encontro de questões relacionadas com a apreensão da leitura e da escrita pelo sujeito. Ao elegermos os aspectos norteadores como indicadores a serem observados na avaliação da lecto-escrita, apontamos para o cuidado de não tomarmos a avaliação como um roteiro pré-estabelecido, mas como um espaço que permita que as particularidades do sujeito possam emergir. É importante considerar o âmbito clínico como um lugar que permita ao sujeito manifestar os seus pensamentos, os seus aprendizados e o que sente em relação a eles.

Observamos que nos modelos pré-estabelecidos<sup>10</sup> isso não acontece, pois esses levam em consideração o que é da ordem do geral. Entendemos que esses modelos devem ser pensados e utilizados em favor do sujeito que está sendo avaliado, e não como uma mera ferramenta pela qual o fonoaudiólogo detecta os problemas de leitura e de escrita para em seguida classificá-los no interior de um quadro geral já instituído. Não estamos dizendo com isso que os protocolos não

---

<sup>10</sup>O que designamos aqui de modelos “pré-estabelecidos” são as avaliações que utilizam protocolos como instrumentos. Nesses há uma estrutura fixa e pré-determinada, configurando uma bateria de testes ou exames específicos que compõem a avaliação.

devam ser utilizados. A questão é podermos pensar em como, e quando, eles podem subsidiar o processo de avaliação, de maneira que não excluam as particularidades da relação do sujeito com a escrita.

Se na avaliação for considerado somente o que a criança ainda não realiza, será obscurecido aquilo que ela é capaz de fazer, enfatizando-se, dessa forma, os “erros” e as dificuldades na realização de algumas habilidades específicas. É importante que a escrita tenha uma representação positiva para a criança. Que tenha um valor e uma função social. Na medida em que um processo avaliativo e terapêutico enfatize somente os problemas e as dificuldades, essa representação, além de ficar prejudicada, pode reforçar ainda mais o lugar de “incapaz” do sujeito em questão.

Além disso, é preciso cuidar para que a avaliação não esteja inclinada especialmente para o que já pressupomos, ou seja, para as nossas expectativas do que pode estar bem ou não, e assim balizar o nosso fazer em torno disso. Apesar de existirem certos parâmetros em relação ao que é necessário para que a criança consiga escrever, as principais necessidades da mesma somente serão encontradas quando houver uma abertura para que suas experiências com a leitura e a escrita possam surgir.

Para que uma avaliação mostre o que é da ordem do singular, é necessário que o terapeuta reconheça que não saberá tudo sobre os diferentes componentes, ou aspectos, atrelados às dificuldades de escrita do sujeito. Por isso, uma avaliação não pode ser considerada como a instância na qual o terapeuta terá um saber total acerca do processo de apreensão da escrita pelo aprendiz. É nesse sentido que vemos a relevância de termos aspectos que apontem para uma direção de avaliação e, conseqüentemente, de tratamento. Aspectos norteadores que, ao contrário de uma generalização, possibilitam o surgimento de algo próprio do sujeito e de sua relação com a escrita.

Acreditamos que alguns dos aspectos norteadores apontados (cf. 3.2) merecem sempre uma investigação minuciosa, visto que estão na base das relações sociais e escolares dos sujeitos. Entre eles estão o contexto familiar, social, as práticas de alfabetização e as de letramento. No entanto, alguns aspectos dependerão diretamente do que a criança estiver conseguindo realizar. Nessa direção, não terá sentido, por exemplo, colhermos dados diretos de ortografia,

quando observamos que o sujeito ainda não consegue estabelecer a relação fonema-grafema. Mas é pertinente entendermos como o paciente se relaciona com o sistema ortográfico, no sentido de saber se ele se deu conta de diferenças entre o sistema oral e o escrito.

Entendemos que é preciso considerar que o sujeito passa por uma construção da língua escrita e que diferentes aspectos participam nesse processo. Desde as primeiras tentativas para escrever, já carregadas de sentido, até a produção de textos, há um caminho que é realizado pelo sujeito e que deve ser levado em conta na avaliação.

Na nossa opinião, o essencial é que as atividades realizadas na avaliação ocorram em um contexto significativo para o sujeito e que constituam um espaço em que ele possa expressar a função comunicativa da escrita. Nessa direção, é relevante, por exemplo, a presença de um espaço de produção “livre” de texto, ou seja, a partir de temas que sejam representativos e de interesse para o sujeito.

A avaliação é um momento importante que, além de fornecer elementos que nos ajudem a caracterizar a escrita da criança, deve nos dar pistas sobre o que está promovendo, ou intensificando, as dificuldades de leitura e de escrita. Nesse sentido, a avaliação está integrada à terapia e não pode ser vista como um momento estanque, no qual as habilidades são avaliadas de uma determinada forma em prol de uma ordem prevista. A relação terapêutica começa desde os primeiros encontros e, portanto, o processo de terapia também, pois está diretamente relacionado com este vínculo formado entre terapeuta-paciente.

Ao longo do nosso trabalho, e especialmente neste capítulo, apontamos a importância de valorizar fundamentalmente o sujeito na sua singularidade, o que, de certa forma, vai em direção ao que algumas propostas teóricas preconizam. Todavia, a nossa discussão não objetivou apontar um modelo a ser seguido, mas buscou promover a reflexão de como realizar uma avaliação de leitura e de escrita com base em alguns aspectos norteadores dessa prática clínica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu a partir de um desejo de conhecer melhor a área de linguagem escrita na fonoaudiologia e por uma inquietação em relação ao que deveria ser valorizado no processo de avaliação da leitura e da escrita. Com o aprofundamento da temática, percebemos que ainda existem poucos estudos que abordam a diversidade de aspectos relacionados com a apreensão da língua escrita no campo. A importância do nosso trabalho foi o de trazermos e incentivarmos novas reflexões a respeito dos conhecimentos necessários para quem trabalha nesta área.

O nosso trabalho apresentou, inicialmente, um panorama da leitura e da escrita na fonoaudiologia. Este pode nos dar uma base de como elas tem sido pensadas no âmbito terapêutico. Pudemos perceber que existem posições teóricas distintas no trabalho com a lecto-escrita, e que esses, portanto, apresentam critérios diferentes em relação a sua avaliação. Isso pode ser percebido também no capítulo em que tratamos das diferentes abordagens em relação ao processo de avaliação da escrita na fonoaudiologia (cf. 3.1).

Diante de uma série de abordagens diferentes, o fonoaudiólogo precisa refletir sobre os diferentes aspectos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita e sobre o que deve considerar na avaliação do paciente com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. E isso se faz necessário para que o profissional tenha uma visão crítica em relação às propostas avaliativas das diferentes abordagens e, conseqüentemente, não somente as reproduza.

Nesse sentido, este trabalho buscou embasamento teórico em relação a alguns tópicos importantes a serem considerados quando se trata de leitura e de escrita. Para o nosso trabalho esses tópicos serviram de base para pensarmos em aspectos norteadores para a avaliação da lecto-escrita na fonoaudiologia. Ampliamos essa possibilidade também para a clínica, que necessita estar melhor amparada quando se trata de estudos que abordem o referido tema.

Este estudo nos mostrou a necessidade de termos como eixo principal o sujeito e sua relação com a escrita. Isto nos ajuda a compreender que por trás de um paciente que chega a clínica por causa dos seus “erros”, existe uma criança que está construindo seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita, e que suas

lacunas precisam ser identificadas e abordadas clinicamente, para que não continuem a “atrapalhar” neste processo.

A pesquisa realizada nos deu indícios de que é possível pensar em aspectos norteadores para a avaliação da leitura e da escrita. Apesar de algumas abordagens tomarem alguns aspectos como excludentes, acreditamos que quando temos por base que o sujeito passa por um percurso de aprendizagem, podemos pensar nas diferentes instâncias que fazem parte desse processo. E todas essas precisam ser valorizadas enquanto demanda do sujeito.

Acreditamos que a Fonoaudiologia carece de estudos que abordem a leitura e a escrita de forma que diferentes esferas deste processo sejam consideradas. É nessa direção que vemos a importância de pesquisas que, tendo como eixo principal o sujeito, aprofundem e reflitam sobre os critérios necessários para a avaliação de leitura e de escrita.

Este trabalho tem sua importância enquanto produtor de uma reflexão para o campo e para a área de linguagem escrita. Retomamos aqui a questão norteadora do início deste estudo: O que está em jogo e o que deve ser considerado pelo fonoaudiólogo no processo de avaliação das dificuldades de leitura e de escrita? Podemos dizer que avançamos bastante na busca de respostas para esse questionamento, mesmo que reconheçamos que existem outros conhecimentos que precisam ser aprofundados afim de tornarem-se parte da prática clínica fonoaudiológica.

## BIBLIOGRAFIA

BASTOS, L.K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BERBERIAN, A.P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. *In*: Berberian, A.P.; Massi, G.A.; Guarinello, A.C. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

DAMBROWSKI, A.B. et al. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Rev. Cefac**, São Paulo, v.10, n.2, 175-181, abr-jun, 2008.

DEUSCHLE, V. P. **Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na Linguagem escrita**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Maria: 2009. Disponível em: <[jararaca.ufsm.br/websites/ppgdch/download/dis.2009/Vanessa.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/ppgdch/download/dis.2009/Vanessa.pdf)> Acesso em: 18 de maio de 2012.

ETTORE, B. et al. Relação entre Consciência Fonológica e os Níveis de Escrita de escolares da 1ª série do Ensino Fundamental de escola pública do Município de Porto Real - RJ. **Rev. Cefac**, vol.10, n.2, p. 149-157,2008.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I.G.V. **Linguística Textual: Introdução**. 9. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Tradução de Iara Rodrigues. 2. Reed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, G.C.M. Sobre a Consciência Fonológica. *In*: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, V.S.; BRANCO, A.C. Fonoaudiologia: epistemologia, implicações pedagógicas e educacionais. **Rev. Ciência & Educação.** São Paulo, n. 2, vol.11, p. 235-251, 2005.

GUARINELLO et al. A clínica fonoaudiológica e a linguagem escrita: estudo de caso. **Rev. Cefac,** São Paulo, vol.10, n.1, jan-mar, 2008.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, T.C.F.; PESSOA, A.C.R.G. Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no Lilacs de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Rev. Cefac,** São Paulo, 2007.

MALUF, M.R.; ZANELLA, M.S., PAGNEZ, K.S.M.M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, n. 124, vol.56, p. 67-92, 2006.

MASSI, G. de A et. al. Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbio ou hipóteses? *In*: Berberian, A.P.; Massi, G.A.; Guarinello, A.C.

**Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MOOJEN, S.M.P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica**: teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M.P. Dislexia: Visão fonoaudiológica e psicopedagógica. *In* **Transtornos da Aprendizagem - Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Riesgo, R. dos S.; Ohlweiler, L.; Rotta, N. T. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORTATTI, M.R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In* **Seminário: Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, N.; SOUZA, L. A. de P. Efeitos do(s) letramento(s) na constituição social do sujeito: considerações fonoaudiológicas. **Rev. Cefac**, São Paulo, 2011.

ROCHA, M. C. G. da. **As variações linguísticas na escrita sob o olhar da clínica fonoaudiológica**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2008. Disponível em: <[www.unicap.br/tede/tde\\_arquivos/2/TDE-2010-05-07T204204Z-267/Publico/dissertacao\\_michelle\\_rocha.pdf](http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-05-07T204204Z-267/Publico/dissertacao_michelle_rocha.pdf)>. Acesso em: 27 de março de 2012.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <deleste2.edunet.sp.gov.br/httpc2012/pc1\_letramento.pdf> Acesso em: 26 de agosto de 2012.

SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.P. As dificuldades de leitura e escrita em crianças/adolescentes: abordagem neuropsicológica cognitiva. *In* Haase, V. G., Ferreira, F.O.; Penna, F.J. (Orgs.) **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Avanço das neurociências para o ensino da leitura**. *Revista de cultura*, São Paulo, n. 67, jan-fev, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 25, jan-fev-mar-abr, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. *In* **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**/ organização Vera Masagã Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Global, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WOLFF, C.L. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: 2008. Disponível em: <tede.pucrs.br/tde\_arquivos/16/TDE-2009-03-30T060735Z-1786/Publico/410669.pdf> Acesso em: 14 de setembro de 2012.

ZORZI, J.L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. **Rev. Cefac**, São Paulo, 2004.

ZORZI, J.L., CIASCA, S.M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. **Rev. Cefac**, São Paulo, vol.10, n.3, jul-set, 2008.